

0. 782373

*На правах рукописи*



**МАКСУТОВА Любовь Андреевна**

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ  
М. МОНТЕССОРИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Казань – 2010

Работа выполнена в лаборатории исследования зарубежного опыта профессионального образования учреждения Российской академии образования «Институт педагогики и психологии профессионального образования»

**Научный руководитель:** доктор педагогических наук  
Олейникова Ольга Николаевна

**Официальные оппоненты:** доктор педагогических наук, профессор  
Ягафарова Дамира Садыковна

кандидат педагогических наук  
Плюшкина Татьяна Александровна

**Ведущая организация:** учреждение Российской академии  
образования «Институт социальной  
педагогики»

Защита состоится «4» мая 2010 года в 10 часов на заседании диссертационного совета Д 008.012.01 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора педагогических наук и доктора психологических наук при учреждении Российской академии образования «Институт педагогики и психологии профессионального образования» по адресу: 4200039, г. Казань, ул. Исаева, 12

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Института

Электронная версия автореферата размещена на официальном сайте учреждения Российской академии образования «Институт педагогики и психологии профессионального образования» «2» апреля 2010 года: [http://www.kcn.ru/science/ispo\\_gao](http://www.kcn.ru/science/ispo_gao)

Автореферат разослан «4» апреля 2010 г.

НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА КГУ



0000608118

Ученый секретарь  
диссертационного совета

А.Р. Масалимова

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** В современных условиях в мировом образовательном пространстве происходит изменение представлений о сущности и целях педагогического образования. Это вызывает потребность в поиске инновационных подходов к организации образовательного процесса в педагогических вузах, определении способов обеспечения возможности саморазвития и самореализации личности. Современное общество все острее ощущает необходимость в воспитании активного, творческого, внутренне свободного человека, осознающего свою самоценность и уникальность, а также умеющего жить в условиях свободы, но при этом ориентированного на общечеловеческие ценности, на взаимосвязь с миром и достижениями цивилизации. В этой связи значимым для современного российского педагогического образования оказывается зарубежный опыт, содержащий конструктивные идеи гуманистически ориентированной педагогики и доказавший свою продуктивность в процессе взаимодействия с различными национальными педагогическими системами. Прежде всего – это педагогические системы Д. Дьюи (1859-1952), Р. Штайнера (1861-1925), Я. Корчака (1878-1942), М. Монтессори (1870-1952), С. Френе (1896-1966). Особенно активное развитие в отечественной системе образования получила педагогическая система М. Монтессори. Гуманистическая направленность российского образования создает сегодня благоприятные условия для нового осмысления потенциала педагогики свободного воспитания, имеющей глубокие исторические корни. Вместе с тем, распространение и практическое использование зарубежных педагогических систем и технологий закономерно поставило перед российскими педагогами ряд сложных вопросов, связанных с проблемой их адаптации, а также определением возможности и пределов их авторской интерпретации отечественными педагогами.

Анализ специальной литературы показал, что проблемы осмысления потенциала педагогики свободного воспитания составляют предмет многих исследований. Исследование проблемы взаимодействия западной и российской педагогических традиций было начато еще в трудах выдающихся педагогов и мыслителей второй половины XIX–начала XX века – П.П. Блонского, В.П. Вахтерова, К.Н. Венцеля, П.Ф. Каптерева, С.А. Левитина, С.Л. Рубинштейна, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого. Существенный вклад в теоретическое осмысление западных педагогических систем был внесен в то время такими ведущими специалистами по зарубежной педагогике как Н.Е. Бочкарев, Н.Н. Ильин, Е.Г. Кагаров, Б.Б. Комаровский, Р. Лансберг, Н.Д. Лубинец, А.П. Пинкевич, М.М. Рубинштейн, С.И. Сазонов, В.В. Таубман, Ю.И. Фаусек, А.А. Фортунатов, М.М. Штейнгауз и Е.Н. Янжул. Значимым для настоящего исследования является оригинальный взгляд деятелей Русского педагогического зарубежья на развитие западной школы и педагогики, представленный в работах Н.А. Ганса, С.И. Гессена, В.В. Зеньковского.

Большое значение имеют исследования Е.А. Александровой, Э. Александровича, М. Арапова, У. Бойд, А.А. Валеева, Р.А. Валеевой, Б.Л. Вульфсона, Л.Н. Гончарова, Э.М. Грюнелиус, Е.Н. Гусинского, В.К. Загвоздкина, А. Зеленко, Е.В. Иванова, Г.С. Ивантер, Ф. Калтрэн, Н.В. Кеберле, М.В. Кларина, Н.Л. Клячкиной, Т.А. Кузьменко, Н.М. Магомедова, З.А. Мальковой, Н.Д. Никандрова, В.Я. Филипповского, Т.Л. Сухотиной, Т.П. Толмачевой, Ю.И. Турчаниновой, Т.В. Цыриной, М.Н. Ушевой, Т.Ф. Ярковой, обобщающие возможность практического применения в российской педагогике отдельных продуктивных зарубежных образовательных технологий, в том числе и идей свободного воспитания.

В исследованиях А. Буткевич, А.Н. Джуринского, А. Зеленко, Ф. Карсен и др. изучено становление и развитие педагогики свободного воспитания в Англии, Бельгии, Германии, Италии, Франции, США, Японии и т.д.

В публикациях отдельных ученых (Е.А. Александрова, Э. Александрович, М. Арапов, У. Бойд, Э.М. Грюнелиус, Е.Н. Гусинский, В.К. Загвоздкин, А. Зеленко, Г.С. Ивантер, Т.Л. Сухотина, Ф. Калгрэн, Ю.И. Турчанинова и т.д.) представлены взгляды и деятельность наиболее видных представителей педагогики свободного воспитания Запада XX века.

Наибольший интерес представляют работы О.Н. Арининой, М.В. Богуславского, Н.А. Каргапольцевой, Н.Н. Рудаковой, Д.Г. Сорокова, К.Е. Сумнительного, Е.А. Хилтунен, М.Н. Якимовой, в которых рассматривались проблемы адаптации педагогики М. Монтессори к российской образовательной системе.

Достаточно широко педагогика свободного воспитания представлены за рубежом. Этому способствовало и то, что, например, М. Монтессори, Р. Штайнер, А. Нейлл сами достаточно широко пропагандировали свои взгляды не только в Европе, но и в США, Скандинавии, Южной Африке. Нами были использованы печатные произведения А. Нейлла, Э. Кей, М. Монтессори как переведенные на русский язык, так и на языке оригинала. Особую значимость для нас имели исследования феномена свободного воспитания в образовательной практике М. Аплтона (M. Appleton), Р. Барроу (R. Barrow), Д. Гиббла (D. Gribble), И. Иллиша (I. Illich), Дж. Кроула (J. Croall), Р. Хеммингса (R. Hemmings); труды по истории образования в XX веке Г. Гарольда и В. Стьюарта (H. Harold, W.A.C. Stewart).

Отдельные аспекты развития гуманистической педагогики нашли отражение в различных монографических сборниках и трудах Б.М. Бим-Бад, Н.М. Воскресенской, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринского, Г.Б. Корнетова, З.А. Мальковой, Н.Д. Никандрова, В.Я. Пидиповского, Ф.Л. Ратнер, К.И. Салимовой.

Однако анализ научной литературы показал, что недостаточно разработаны механизмы адаптации западных педагогических систем в российском образовательном пространстве, не определены пути подготовки российских педагогов к использованию в своей практике положений и технологий свободного воспитания.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена сложившимися **противоречиями** между поиском путей адекватного практического использования гуманистически ориентированных западных педагогических систем в современном российском образовательном пространстве и не разработанностью научно-методического обеспечения реализации идей свободного воспитания в профессиональной подготовке учителя.

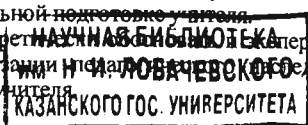
Выявленное противоречие позволило сформулировать **проблему исследования**: каковы педагогические условия реализации педагогического наследия М. Монтессори в профессиональной подготовке учителя.

Актуальность проблемы, предмет исследования обусловили выбор **темы**: «Реализация педагогического наследия М. Монтессори в профессиональной подготовке учителя».

**Объект исследования**: процесс профессиональной подготовки учителя.

**Предмет исследования**: педагогические условия реализации наследия М. Монтессори в профессиональной подготовке учителя.

**Цель исследования**: теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия реализации наследия М. Монтессори в профессиональной подготовке учителя.



**Гипотеза исследования:** если разработать курс «Монтессори-педагогика», создать событийно-креативную среду, сформировать фасилитационно-инклюзивную направленность, то реализация педагогического наследия М. Монтессори будет наиболее эффективной, так как в определенной степени будет обеспечен содержательный, средовый, мотивационный и технологический компоненты педагогического процесса.

Цель и гипотеза определили **задачи исследования**, которые обусловили логику изложения научного материала:

1) раскрыть сущность и определить место педагогических идей М. Монтессори в структуре профессиональной подготовки учителя;

2) выявить и теоретически обосновать педагогические условия реализации наследия М. Монтессори в профессиональной подготовке учителя;

3) экспериментально проверить эффективность педагогических условий в реализации наследия М. Монтессори в профессиональной подготовке учителя.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составляют:

— диалектическая теория познания; общие диалектические принципы взаимосвязи субъекта и объекта, процесса и результата, единичного, особенного и общего; единство преемственности и поступательности (традиций и инноваций); интерпретация целостности (конкретного) как единства многообразия (Д.П. Горский, А.Ф. Зотов, В.В. Ильин, Б.М. Кедров, В.А. Лекторский, Т.И. Хилл, Ф. Энгельс);

— положения о личностно ориентированном образовании (А.Г. Асмолов, Е.В. Бордовская, В.Г. Бочарова, А.П. Валицкая, В.Ш. Масленникова, А.В. Петровский, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др.);

— психолого-педагогические исследования о гуманизации образования (Р.А. Валеева, Р.Х. Гильмеева, И.Д. Демакова, В.А. Каракровский, А. Маслоу, Г.В. Мухаметзянова, З.Г. Нигматов, Н.Б. Пугачева, К. Роджерс, Н.Л. Селиванова, Т.М. Трегубова, Т.В. Цырлина, Э. Фромм и др.);

— концепции формирования гуманистического мировоззрения (Ш.А. Амонашвили, Л.А. Волович, В.Г. Закирова, З.Г. Нигматов, Э.И. Монозон, Г.В. Мухаметзянова и др.);

— полипарадигмальный подход к проблемам учебно-образовательного процесса Г.В. Мухаметзяновой.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовались следующие **методы исследования**:

- теоретические (научный анализ специальной литературы и учебных материалов по рассматриваемой проблеме; изучение и обобщение педагогического опыта по проблеме исследования; моделирование);

- эмпирические (наблюдение, опрос, беседы, тестирование, экспертная оценка, эксперимент).

**База исследования:** ГОУ ВПО «Альметьевский государственный институт муниципальной службы», НОУ ВПО «Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия».

Исследование проводилось в течение 7 лет (2002 – 2009 гг.) в несколько **этапов**:

Первый этап (2002 – 2004 гг.) – изучение психолого-педагогической литературы, педагогического опыта по исследуемой проблеме, определение темы, цели, объекта, предмета исследования, формулирование гипотезы, конкретизация задач, поиск и обоснование теоретико-методологической основы исследования, разработка программы опытно-экспериментальной работы.

Второй этап (2004 – 2008 гг.) – характеристика педагогического наследия М. Монтессори как составляющей теории и практики свободного воспитания; обоснование педагогических идей М. Монтессори в структуре современной профессиональной подготовки учителя; определение принципов, выявление и апробация педагогических условий реализации педагогического наследия М. Монтессори в профессиональной подготовке учителя.

Третий этап (2008 – 2009 гг.) – систематизация и обобщение результатов исследования, уточнение теоретических выводов, оформление диссертации, определение перспектив изучения исследуемой проблемы.

**Научная новизна исследования** заключается в том, что:

- обоснована перспектива использования гуманистически ориентированной педагогической системы М. Монтессори в процессе подготовки учителя в отечественной высшей профессиональной школе;
- выявлены и апробированы педагогические условия реализации педагогического наследия М. Монтессори в профессиональной подготовке учителя: создание событийно-креативной среды обучения; развитие фасилитационно-инклюзивной направленности личности педагога; включение в содержание профессиональной подготовки учителя курса «Монтессори-педагогика».

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что в теорию высшего педагогического образования вводится гуманистическая система М. Монтессори как составляющая подготовки учителей к гуманистически ориентированной педагогической деятельности. Разработаны научно-теоретические и методические основы реализации педагогического наследия М. Монтессори в профессиональной подготовке учителя, включающие полипарадигмальный подход, обуславливающий диалектическую взаимосвязь компетентностного, гуманистического, аксиологического и партисипативного подходов. Обоснованы педагогические условия реализации наследия М. Монтессори в профессиональной подготовке учителя.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что реализация наследия М. Монтессори позволит сформировать личность и профессиональную компетентность будущего учителя, ориентированного на гуманистическую направленность воспитания обучаемого. Разработаны научно-методические рекомендации для педагогов образовательных учреждений в профессиональной подготовке учителя, включающие модульный образовательный курс «Монтессори-педагогика», программу Монтессори-клуба и педагогическую практику студентов «Деятельность центра развития ребенка по системе М. Монтессори». Результаты данного исследования могут быть использованы в процессе подготовки будущих педагогов в вузах РФ, в системе повышения квалификации педагогических кадров вузов.

**Достоверность и обоснованность результатов исследования** обеспечены опорой на современные психолого-педагогические концепции; методологической обоснованностью исходных теоретических позиций; использованием научных методов исследования, адекватных его задачам и логике; опытно-экспериментальной проверкой основных положений выдвигаемой гипотезы.

**Апробация и внедрение результатов исследования** в профессионально-педагогическую практику проходили на всех этапах исследования. Модульный образовательный курс «Монтессори-педагогика» внедрен в программу обучения будущих учителей в Альметьевском государственном институте муниципальной службы, Восточной экономико-юридической гуманитарной академии, Елабужском государственном педагогическом университете. Ход и результаты исследования докладывались и обсуждались на методологических семинарах в Институте педагогики и психологии профессионального образования РАО, Международных, Всероссийских и регио-

нальных научно-практических конференциях: «Молодая семья: проблемы и перспективы» (Казань, 2007), «Этнодидактика народов России: обучение и воспитание в созвездной среде» (Нижегород, 2008), «Компетентный подход к профессионально-культурному становлению специалиста» (Казань, 2008), «Роль семьи в сохранении и развитии человеческого капитала» (Казань, 2008), «Теория и практика разработки и реализации социально-экономических проектов в вузе» (Альметьевск, 2008), «Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития» (Санкт-Петербург, 2009), «Молодежь и наука: реальность и будущее» (Невинномысск, 2009). Результаты исследования отражены в 15 публикациях автора (12,8 п.л.).

#### **На защиту выносятся:**

1. Структура и содержание педагогической системы М. Монтессори, ориентированной на профессиональную подготовку учителя в отечественной высшей школе.
2. Педагогические условия реализации наследия М. Монтессори в профессиональной подготовке учителя: создание событийно-креативной среды обучения; развитие фасилитационно-инклюзивной направленности личности педагога; включение в содержание профессиональной подготовки учителя курса «Монтессори-педагогика».

**Структура диссертации.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии, включающей 249 наименований, 13 приложений.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ**

**Во введении** сформулирована проблема исследования и обоснована ее актуальность; определены основные характеристики исследования – объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, методологические подходы и концептуальные положения; охарактеризованы этапы; сформулированы положения, выносимые на защиту и отражающие основные результаты; определена научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы.

В первой главе «**Теоретико-методологические основания реализации педагогического наследия М. Монтессори в профессиональной подготовке учителя**» охарактеризовано педагогическое наследие М. Монтессори как составляющая теории и практики свободного воспитания; теоретически обоснована необходимость использования педагогических идей М. Монтессори в структуре современной профессиональной подготовки учителя; определены принципы реализации педагогического наследия М. Монтессори в профессиональной подготовке учителя. В диссертации отмечено, что свободное воспитание – это направление в педагогической теории и образовательной практике, ориентированное на процесс формирования личности обучающегося посредством его личностно-ролевого участия в целеполагании, планировании, организации, корректировке собственного образования; специально созданной образовательной среды, обеспечивающей интеграцию обучения и воспитания, установление гуманистических взаимоотношений между всеми субъектами педагогического процесса. В истории становления и развития идей свободного воспитания можно выделить несколько этапов: 1) эпоха античности – становление идей свободного воспитания; 2) эпоха Возрождения и Просвещения – формирование идеологии свободного воспитания, основанной на идее всесторонне и гармонично развитого человека; 3) конец XIX – XX вв. – создание концепций свободного воспитания и появление первых свободных школ; 4) конец XX – начало XXI вв. – формирование теоретических основ и разработка педагогических технологий свободного воспитания. Педа-

гогическое наследие М. Монтессори характеризуется, во-первых, ориентацией на обучаемого, как на уникальную, духовную «самость», и оказанием ему помощи, как субъекту свободного сознания (самосознания), свободной деятельности (самодетельности), свободного выбора (самоопределения); во-вторых, предоставлением обучаемому свободы выбора и самостоятельности во всех сферах жизнедеятельности с целью приобретения собственного опыта, на основе которого и происходит полноценное развитие личности. Обучаемый, как субъект образовательного процесса, считала М. Монтессори, осуществляя выбор, должен идти к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия.

Педагогические идеи М. Монтессори характеризуются, прежде всего: субъектной интеграцией, которая подразумевает деятельностное развитие обучаемых, позволяющее им стать активными субъектами всего педагогического процесса, принимать участие в целеполагании, планировании, организации собственного образования; сочетанием автономности с коллективными (групповыми) формами образования, так как индивидуализированное обучение создает условия для самоопределения и самореализации обучаемых, а групповое формирует у них корпоративную культуру в целом; качественной оценкой уровня развития обучаемого; центрацией образования на развитие и саморазвитие обучаемых, подразумевающей, что главным источником психологических новообразований является сама личность; созданием культурно-развивающей среды для самоопределения и самореализации обучаемых и формирование способности к сотрудничеству, рефлексии, коллективной ответственности. Для того, чтобы данные идеи педагоги смогли применить на практике, мы считаем, что сначала необходимо реализовать их в современной профессиональной подготовке учителя.

Мы считаем, что существуют следующие направления развития идей свободного воспитания, имеющие прогностическое значение: ориентирование образования на формирование целостной личности, ответственной за свое будущее; предоставление образовательных услуг, исходя из интересов и склонностей воспитанников; создание особого развивающего пространства для максимального саморазвития обучаемого; распространение практики альтернативного образования, в котором воспитание не подавляет, а развивает потенциал воспитанника. В ходе изучения перспектив внедрения идей свободного воспитания в современной образовательной системе было выявлено, что это один из источников обогащения педагогической теории и практики.

Результаты диссертационного исследования свидетельствуют, что глобальное обновление российского образования обуславливает и новые подходы к профессиональной подготовке педагога, которая должна носить опережающий характер. Смысл опережающего образования заключается в изменении содержания и методологии учебно-воспитательного процесса во всех звеньях системы образования, с целью подготовки молодого поколения к успешной адаптации в новой социальной и информационной среде и способности активно воздействовать на нее в интересах сохранения и дальнейшего гармоничного развития общества и окружающей природы. Поэтому для реализации идеи опережающего образования необходимо, в первую очередь, соответствующим образом изменить систему педагогического образования. Педагог должен стать ключевой фигурой грядущего века. Ориентироваться нужно не только на рынок труда, но и на личностный потенциал студента – гражданина, патриота, носителя родной национальной культуры и культуры межнационального согласия. Основной показатель качества педагогического образования – профессиональная компетентность педагога, к определению сущности которой необходим интегративный



подход, учитывающий, как объективный, так и субъективный аспекты, и обусловленный следующими факторами. Во-первых, профессиональная компетентность педагога – это самоорганизующаяся система в структуре личности, где системообразующим фактором выступает гуманистическая направленность, позволяющая целесообразно выстроить педагогический процесс. Во-вторых, фундаментом развития профессиональной компетентности учителя, усиливающим его глубину, основательность, осмысленность действий, выступает не только профессиональное знание, но и интеллигентность, включающая духовно-нравственную, профессионально-трудовую, гражданскую культуру. В-третьих, педагогические способности – это определенные особенности личности, которые являются условием для достижения высоких результатов в педагогической деятельности и основой профессиональной компетентности педагога. В-четвертых, педагогическая техника, опирающаяся на знания и способности, позволяет все средства воздействия увязать с целью, тем самым, гармонизируя структуру педагогической деятельности. Результаты диссертационного исследования позволяют отнести к профессиональной компетентности педагога интегративное качество личности, влияющее на ее готовность обучаться всю жизнь; способность к активному применению теоретических знаний в профессиональной деятельности; нравственную и коммуникативно-творческую направленность, профессиональное самоопределение и самосовершенствование, соответствие требованиям специальности, стандартам квалификации, занимаемой или исполняемой служебной деятельности, обеспечивающее устойчивые положительные результаты в обучении, воспитании, развитии обучаемых.

В таком случае методологической основой реализации педагогического наследия М. Монтессори в профессиональной подготовке учителя выступает полипарадигмальный подход, обуславливающий диалектическое взаимодействие компетентностного, гуманистического, аксиологического и партисипативного подходов.

Компетентностный подход реализуется посредством, во-первых, принципа действенной компетентности обучаемого, который обуславливает формирование личности, способной к самоопределению, самообразованию, саморегуляции и самоактуализации, самостоятельному, компетентному и ответственному решению профессионально-педагогических задач, во-вторых, принципа субъектной интеграции, направленного на деятельностное развитие обучаемых, позволяющего путем выполнения разных социальных ролей (лектор, референт, консультант, экзаменатор и др.) стать активными субъектами всего педагогического процесса, принять участие в целеполагании, планировании, организации, корректировке собственного образования.

Для партисипативного подхода характерны принцип проектно-целевого обучения, ориентированный на самостоятельную (индивидуальную, парную, групповую) творческую деятельность обучаемых, и принцип креативности, на основании которого они становятся равноправными субъектами педагогического процесса.

Гуманистический подход реализуется посредством, во-первых, принципа гуманизации образования, суть которого заключается в установлении гуманистических взаимоотношений между всеми субъектами педагогической деятельности и создании педагогических условий для воспитания гуманных качеств личности в процессе ее разностороннего и гармоничного развития, во-вторых, принципа содействия самореализации и самоутверждения субъектов педагогического процесса, обуславливающий стремление к самосовершенствованию и самообразованию.

Аксиологический подход включает принцип поликультурности образования, направленный на формирование у субъектов педагогического процесса гражданского

начала, и принцип антропоцентризма, предполагающий субъективацию объективных ценностей человеческого сообщества, т.е. превращение их в личностные смыслы.

Во второй главе **«Педагогические условия реализации наследия М. Монтессори в профессиональной подготовке учителя»** обоснованы и экспериментально апробированы педагогические условия: создание событийно-креативной среды обучения; развитие фасилитационно-инклюзивной направленности личности педагога; включение в содержание профессиональной подготовки учителя курса «Монтессори-педагогика».

Событийно-креативная среда обучения в диссертации определяется как многомерное и полифункциональное окружение субъектов педагогического процесса, влияющее на их личностное развитие. Событийная составляющая среды обучения обуславливает организацию динамической сети взаимосвязанных событий, оказывающих регулирующее воздействие на субъектов педагогического взаимодействия и влияющих на актуализацию их социально-значимых ценностей, личностное развитие. События, которые попадают в поле восприятия субъектов педагогического взаимодействия, служат предметом оценки, поводом к раздумью и основанием для жизненных выводов. Показателем эффективности событийной составляющей в среде обучения можно назвать коммуникативную компетентность субъектов педагогического взаимодействия, как совокупность умений выбора коммуникативного кода, обеспечивающего адекватное восприятие и целенаправленную передачу информации в конкретной ситуации.

Включение креативности в среду обучения обусловлено объективными потребностями. Благодаря креативной составляющей в среде обучения формируется личность, которая характеризуется активностью освоения и преобразования окружающего мира, высокой самооценкой, открытостью и свободой своих суждений и поступков, способностью к самоопределению и самосовершенствованию, творческому характеру деятельности. Личностное саморазвитие можно рассматривать как показатель эффективности креативной составляющей в среде обучения.

Реализация педагогического наследия М. Монтессори в профессиональной подготовке учителя предусматривает развитие фасилитационно-инклюзивной направленности личности педагога. Фасилитационная составляющая направленности личности педагога предполагает готовность к помощи и поддержке обучаемых, способность к уважению и пониманию их. Показателями фасилитационной составляющей направленности личности педагога могут быть эмпатия, толерантность, личностная рефлексия. Инклюзивная составляющая направленности личности педагога предполагает поиск методов приспособления к широкому кругу возможностей каждого обучаемого и умение выразить принятие и уважение индивидуальных особенностей обучения. Инклюзия учитывает потребности, как и специальные условия и поддержку, необходимые и обучаемому, и педагогу для достижения успеха и обуславливает готовность к деятельностному включению обучаемых в образовательные и социальные программы, как субъектов педагогического процесса. На практике инклюзивная составляющая направленности личности педагога предполагает, во-первых, наличие ценностей (взаимное уважение; толерантность; осознание себя частью общества; предоставление возможностей для развития навыков и талантов конкретного человека; взаимопомощь; возможность учиться друг у друга; возможность помочь самим себе и людям в своем сообществе), во-вторых, – снятие стрессообразующих факторов педагогического процесса и создание на занятиях доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества, с

целью деятельностного развития обучаемых, формирования у них оптимальных навыков социальной адаптации.

Третье педагогическое условие реализации педагогического наследия М. Монтессори в профессиональной подготовке учителя – это включение в содержание профессиональной подготовки учителя курса «Монтессори-педагогика». Профессиональная самостоятельность выпускника – это способность осуществлять независимую самостоятельную деятельность при выполнении общетрудовых и профессиональных функций, умеющего свободно ориентироваться в изменяющихся условиях современного производства, обладающего не только собственной инициативой, решительностью, но и ответственностью за принятое решение. Обладая профессиональной самостоятельностью, специалист способен формировать у себя функциональные знания, необходимые для овладения осознанными творческими умениями и навыками, что позволяет ему значительно расширить поле своей профессиональной деятельности и безболезненно адаптироваться к новым условиям труда. Профессиональную самостоятельность можно рассматривать как показатель профессионального становления – процесса прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности, собственной активности, направленной на самосовершенствование.

Опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности педагогических условий реализации педагогического наследия М. Монтессори в профессиональной подготовке учителя проводилась с 2004 по 2009 год. Нами было обследовано 100 педагогов, 190 студентов. Из них 95 студентов, обучающихся в Альметьевском государственном институте муниципальной службы на психолого-педагогическом факультете, составили экспериментальную группу, а 95 студентов, обучающихся в Восточной экономико-юридической гуманитарной академии на психолого-педагогическом факультете – контрольную группу. Опытно-экспериментальная работа проходила в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

В рамках *констатирующего этапа* (2004-2005 гг.) было выявлено отношение преподавателей и студентов к педагогическому наследию М. Монтессори и возможности его реализации в процессе профессиональной подготовки учителя. Было установлено, что большинство педагогов (67 %) заинтересованы только в усвоении студентами знаний по предмету; в структуре личности педагогов относительно высок процент альтероцентристской или конформной направленности (58 %); у 64 % педагогов основные качества личности – требовательность, принципиальность, властность, честолюбие, слабое развитие эмпатийных тенденций. Опытно-экспериментальная работа показала, что основными мотивами учебной деятельности студентов являются: «успешно учиться, чтобы добиться уважения преподавателей», «избежать осуждения и наказания за плохую учебу», «не отставать от сокурсников», «стремиться получать стипендию и поэтому учиться на «хорошо» и «отлично», «мои друзья имеют высшее образование, и я не хочу отставать от них», «экзамены нужно сдавать, тратя минимум усилий», «лучше всего я занимаюсь, когда меня периодически стимулируют, подстегивают». 68 % студентов неуверенны, что в будущем они будут заниматься педагогической деятельностью. В педагогическом наследии М. Монтессори студентов привлекает то, что центр активности смещается с учителя на обучаемых, т.е. обучаемый не является пассивным слушателем, а активно приобретает знания, умения, навыки в ходе самостоятельной конструктивной деятельности, соотносясь с индивидуальными интересами и побуждениями.

На *формирующем этапе* (2005-2007 гг.) были апробированы педагогические условия реализации педагогического наследия М. Монтессори в профессиональной

подготовке учителя. В ходе апробации первого педагогического условия (создание событийно-креативной среды), был создан на базе психолого-педагогического факультета Альметьевского государственного института муниципальной службы «Монтессори-клуб», с целью ознакомления студентов с педагогическим наследием М. Монтессори и методами его реализации в образовательной практике. Заседания клуба проходили в следующих формах: церемония открытия клуба, презентации, студенческие конференции, Дни открытых дверей, круглые столы, дискуссии, мастер-классы, экскурсии, социально-психологические тренинги, деловые игры. Проведенные мероприятия стали настоящим событием в жизни студентов и преподавателей, потому что они служили предметом оценки, поводом к раздумью и основанием для жизненных выводов. Студентами были выпущены буклеты, подготовлены фото-материалы, видеофильмы, учебные пособия для дошкольников.

Одним из критериев событийной составляющей среды являются коммуникативные и организаторские способности студентов, уровень развития которых является важным в педагогическом общении. Для измерения уровня коммуникативных и организаторских способностей была применена методика КОС-2. Результаты исследования показали, что очень высокий уровень коммуникативных и организаторских способностей в контрольной группе как до, так и после эксперимента был выявлен только у 1 % студентов. В экспериментальной группе до эксперимента этот уровень коммуникативных способностей выявлен у 2 % студентов, а подобный уровень организаторских способностей не выявлен ни у кого. После эксперимента эти уровни выросли до 7 % и 5 % соответственно. Высокий уровень коммуникативных способностей в контрольной группе повысился на 1 %, а в экспериментальной на 10%. Высокий уровень организаторских способностей в контрольной группе повысился лишь на 2%, а в экспериментальной на 7%. Средний уровень коммуникативных способностей в контрольной группе повысился на 9%, а в экспериментальной на 17%. Средний уровень организаторских способностей повысился на 5% и 12% соответственно. Снижение показателей уровней коммуникативных способностей ниже среднего и низкого в контрольной группе произошло в среднем на 10%, в экспериментальной группе на 32%, а уровней организаторских способностей в среднем на 7% и 24% (см. рис. 1, 2).

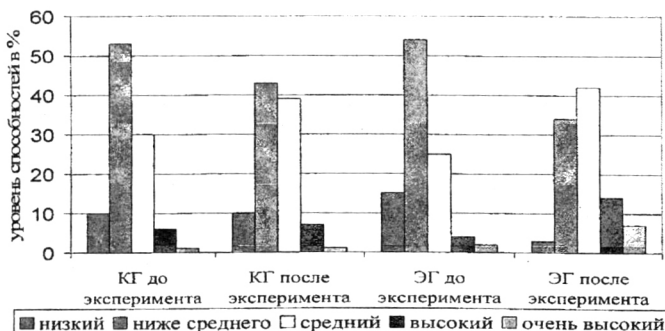


Рис.1. Уровни коммуникативных способностей студентов

Уровень развития эмпатии студентов был определен с помощью методики «Способность к эмпатии», разработанной И.М. Юсуповым. Эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений и рассматривается как профессио-

нально важное качество учителя. Результаты показали, что очень высокий уровень эмпатийности у студентов не выявлен, как до, так и после эксперимента. Высокая эмпатийность до эксперимента выявлена у 9% и 11% обучающихся в контрольной и экспериментальной группах соответственно. После эксперимента этот уровень вырос на 3% и 12%. Средний уровень эмпатийности до эксперимента выявлен у 57% и 54% студентов в двух группах, а после эксперимента у 61% и 71% соответственно. Низкий уровень эмпатийности до эксперимента выявлен у 34% студентов в контрольной группе и 35% в экспериментальной, а после эксперимента данный уровень снизился на 7% и 29% соответственно. В ходе проведения исследования очень низкий уровень эмпатии у студентов не выявлен (см. рис. 3).

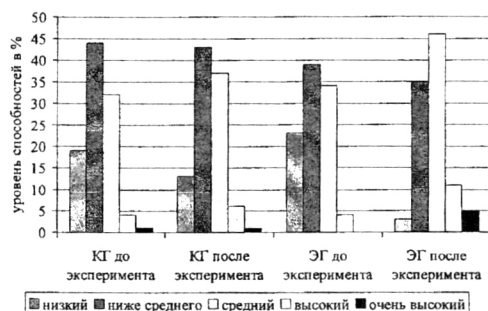


Рис. 2. Уровни организаторских способностей студентов

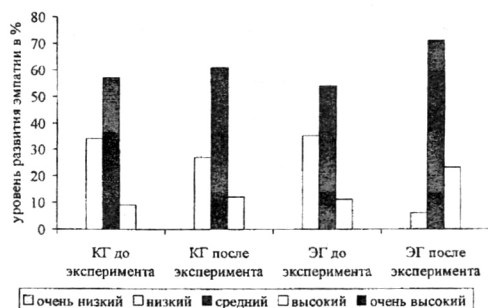


Рис. 3. Уровни развития эмпатии студентов

Будущий педагог должен быть творческой личностью, творчески подходить к своей профессиональной деятельности в достижении высоких результатов в воспитании и обучении на протяжении всей своей жизни. А для этого он должен уметь проводить исследовательскую работу, т.е. он должен владеть исследовательскими умениями. От степени активности, творческой самореализации зависит степень общения. С целью измерения уровня творческого потенциала была проведена методика Г.Ю. Дмитриченко. Данные, полученные в ходе эксперимента, свидетельствуют об изменении количественного состава уровней групп. В экспериментальной группе уменьшилось число студентов с низким уровнем творческого потенциала (с 51% до 15%) и увеличилось число студентов со средним и высоким уровнем (с 29% до 45% и

с 2% до 19% соответственно). Таких реальных изменений в контрольной группе не произошло (см. рис. 4).

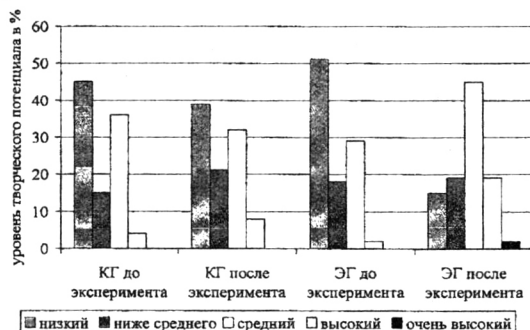


Рис. 4. Уровни творческого потенциала студентов

Развитие фасилитационно-инклюзивной направленности личности педагога замерялось при опоре на социально-психологические тренинги: «Формирование культуры личности преподавателя», «Преподаватель и саморегуляция», «Эмпатия», «Теория и практика педагогического конфликта». Анализировались конкретные ситуации, решались психолого-педагогические задачи и проводились деловые игры. Большую роль на этом этапе сыграли круглые столы: «Педагогическая направленность личности педагога», «Технология педагогического общения»; методологические семинары: «Свободное воспитание как направление в теории и практике», «Имидж преподавателя как слагаемое педагогической культуры» и занятия «Института кураторов».

В ходе опытно-экспериментальной работы, по методике Б. Басса «Определение направленности личности» были получены следующие результаты: 1) направленность на себя присутствовала у 42% преподавателей до эксперимента и у 20% после эксперимента. У этих преподавателей личностная направленность ориентирована на прямое вознаграждение, власть; 2) направленность на общение присутствовала у 34% преподавателей до эксперимента и у 46% после. Это свидетельствует о том, что преподаватели стремятся при любых условиях поддерживать отношения с людьми, оказывать искреннюю помощь людям; 3) направленность на дело была выявлена у 24% преподавателей до эксперимента и у 34% после эксперимента. Эти преподаватели заинтересованы в решении деловых проблем, выполнении работы как можно лучше, ориентируются на деловое сотрудничество (см. рис. 5).

В ходе исследования, используя методику В.Ф. Ряховского, были определены уровни общительности преподавателей. Результаты показали, что низкий уровень общительности свойственен 3% преподавателей только до эксперимента. До эксперимента 28% преподавателей имели уровень коммуникабельности ниже среднего, тогда как после эксперимента произошло снижение количественного состава группы до 10%. Средний или нормальный уровень коммуникативности выявлен у 39% преподавателей до эксперимента и у 46% после. Для 27% преподавателей до эксперимента и 41% после был характерен уровень общительности выше среднего. Высокий уровень коммуникативности был выявлен у 3% преподавателей как до, так и после эксперимента (см. рис. 6).

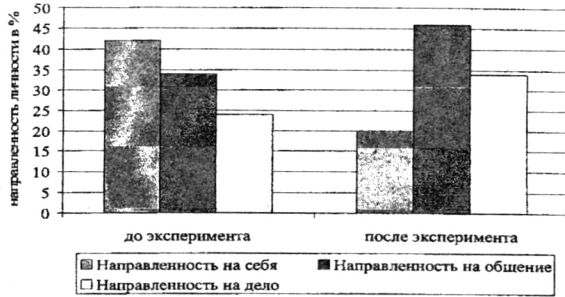


Рис. 5. Изменения направленности личности преподавателей

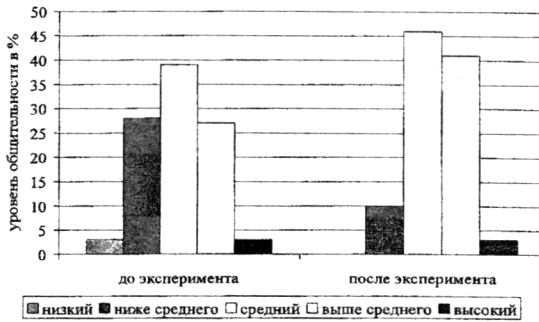


Рис. 6. Уровни общительности преподавателей

В ходе опытно-экспериментальной работы, используя методику А.В. Карповой, нами была проведена диагностика рефлексивности. Низкий уровень рефлексивности выявлен у 5% преподавателей до эксперимента. В ходе исследования уровень ниже среднего снизился на 15%. Рефлексивность среднего уровня увеличилась на 5%, уровень выше среднего на 14%, высокий уровень на 1% (см. рис. 7).

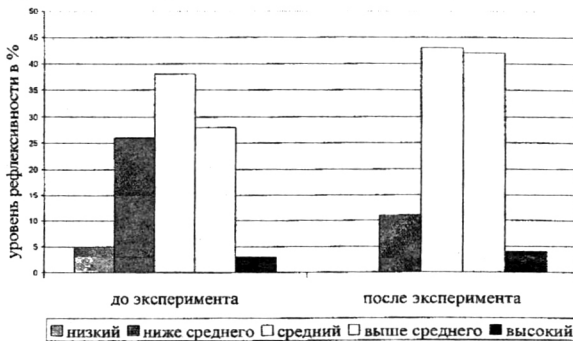


Рис. 7. Уровни рефлексивности преподавателей

В ходе опытно-экспериментальной работы произошли изменения моделей взаимодействия преподавателей со студентами. Было установлено, что преобладание авторитарного стиля руководства и ориентированность на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия до эксперимента присутствует у 61% преподавателей, причем умеренная модель составляет 28% и ярко выраженная 33%. После проведения эксперимента учебно-дисциплинарной моделью пользовались лишь 42% преподавателей. Демократический стиль общения и ориентированность на личностную модель взаимодействия до эксперимента присутствовал у 39% преподавателей, причем умеренная и выраженная модели составили 22% и 17% соответственно. После эксперимента данной моделью стали пользоваться 58% преподавателей. В начале эксперимента преобладала учебно-дисциплинарная модель взаимодействия, тогда как после эксперимента стала актуальной выраженная личностная модель (см. рис. 8).

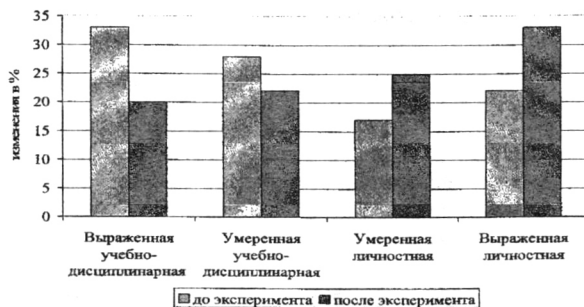


Рис. 8. Модели взаимодействия преподавателей

В ходе апробации третьего педагогического условия (включение в содержание профессиональной подготовки учителя курса «Монтессори-педагогика») с целью реализации полученных знаний по Монтессори-курсу для студентов была организована педагогическая практика в Муниципальном автономном дошкольном учреждении «Центре развития ребенка – детском саду №44 «Росинка» г. Альметьевска, которая включала: знакомство с событийно-креативной средой Монтессори-группы; наблюдение за работой Монтессори-педагогов; обсуждение результатов наблюдений в творческих группах; самостоятельное проведение презентаций Монтессори-материалов. Подведение итогов педагогической практики проходило на конференции, в ходе которой студенты осознали, что педагогическое наследие М. Монтессори характеризуется, прежде всего, субъектной интеграцией; сочетанием автономности с коллективными (групповыми) формами образования; качественной оценкой уровня развития обучаемого; созданием условий для самоопределения и самореализации обучаемых и формирования способности к сотрудничеству, рефлексии, коллективной ответственности; центрацией образования на развитие и саморазвитие обучаемых. Опыт-экспериментальная работа показала, что включение в содержание профессиональной подготовки учителя курса «Монтессори-педагогика» обеспечивает условия для личностного, профессионального роста обучаемых, формирует актуальные сегодня действенные компетенции.

Мотивационная направленность студентов на профессиональную самостоятельность реализации педагогического наследия М. Монтессори диалектично взаимосвязана с мотивацией учебной и профессиональной деятельности и определяется следующими причинами: побуждения общественного характера (54% студентов); получение определенных материальных благ (59% студентов); удовлетворение по-



требности в самоактуализации, самовыражении, самореализации, общественном признании, уважении со стороны других (63% студентов). Методы формирования мотивационной направленности студентов на профессиональную самостоятельность реализации педагогического наследия М. Монтессори включают гностические методы, ориентированные на формирование знаний (лекции, семинары и т.п.), методы формирования профессиональной компетентности (метод проектного обучения, реферативные работы, конференции, дидактические игры, тренинги, экскурсии, выездные занятия, учебно-творческие задания, встречи со специалистами, кейс-метод, практика и т.п.), методы стимулирования и мотивации (выступления на конференциях, публикации студенческих работ в научных журналах, материалов конференций; включение студентов во временные междисциплинарные, межкафедральные научно-исследовательские коллективы; повышенные, именные стипендии и пр.).

На контрольном этапе (2007-2008 гг.) эксперимента была проведена проверка эффективности педагогических условий и выявлены уровни готовности будущих учителей к реализации педагогического наследия М. Монтессори. По каждому педагогическому условию были определены показатели эффективности, систематизированы диагностические методики и результаты, которые приведены в таблице (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Подготовленность студентов к реализации педагогического наследия  
М. Монтессори**

Условия	Показатели подготовленности	1 срез %		2 срез %		3 срез %	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Создание событийно-креативной среды обучения	1. Умение адекватно самовыражаться в общении	36	37	44	36	57	40
	2. Навыки вариативного общения	26	29	38	32	54	38
	3. Стремление передать свои знания, опыт	34	37	42	39	59	41
	4. Способность к организаторской деятельности	22	26	40	36	58	38
	5. Потребность в общении	38	38	42	40	53	44
	6. Способность к эмпатии	25	23	33	27	48	32
	7. Способность к творчеству	29	32	35	36	45	38
Развитие фасилитационно-инклюзивной направленности личности педагога	1. Способность педагога к эмпатии	42		51		59	
	2. Способность педагога к толерантности	39		44		56	
	3. Способность педагога к рефлексии	41		48		60	
	4. Учет индивидуальных особенностей обучаемых	32		44		49	
	5. Готовность к помощи и поддержке обучаемых	36		41		48	
	6. Способность к уважению и пониманию	48		56		65	
Включение в содержание профессиональной подготовки учителя курса «Монтессори-педагогика»	1. Знание и принятие педагогики М. Монтессори	5	7	7	48	8	92
	2. Наличие позитивных мотивационных структур учебной деятельности	28	26	32	26	38	28
	3. Устойчивость мотивационной направленности	33	29	41	31	45	33
	4. Устойчивость положительного отношения к профессии	31	28	41	32	57	34
	5. Устойчивость мотивационной установки на выполнение определенной творческой деятельности	40	36	44	38	58	42
	6. Мотивированность на успех	28	31	39	36	47	38
	7. Потребность в профессиональном самосовершенствовании	32	26	42	27	49	30

Полученные результаты позволили выделить 3 уровня готовности будущего учителя к реализации педагогического наследия М. Монтессори:

- высокий уровень готовности будущего учителя к реализации педагогического наследия М. Монтессори характеризуется высокой степенью сформированности коммуникативных, организаторских способностей и мотивационно-творческой активности личности студентов. Студенты умеют адекватно оценивать собственную позицию и нравственно-волевые качества собеседников; умеют устанавливать равноправные отношения с другими студентами и с собеседниками; владеют технологией погашения конфликтов; обладают высоким уровнем культуры общения, владеют речевыми и невербальными средствами общения. Студентов, находящихся на этом уровне, отличает высокая степень информированности в области общения; умение устанавливать контакты с группой обучаемых и выстраивать отношения взаимопонимания с каждым из них. Для студентов высокого уровня развития характерны умение управлять своим эмоциональным состоянием, инициативность, готовность к совместной деятельности, социальному и профессиональному сотрудничеству, неприужденность в общении. У студентов развита коммуникативная компетентность; навыки вариативного общения; они склонны к организаторской деятельности, интеллигентности поведения; стремятся к приобретению знаний, отличаются любознательностью, желанием в будущем заниматься педагогической деятельностью, способностью к сопереживанию, равнодушием к проблемам других людей (сокурсников, педагогов), активным участием в общественной жизни вуза; у них устойчивая мотивационная установка на выполнение определенной творческой деятельности, потребность в профессиональном самосовершенствовании. Опытнo-экспериментальная работа показала, что основными мотивами учебной деятельности студентов высокого уровня являются: «стать высококвалифицированным специалистом», «успешно продолжить обучение на последующих курсах», «успешно учиться на «хорошо» и «отлично», «приобрести глубокие и прочные знания», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «выполнять педагогические требования», «лучшая атмосфера на занятии – атмосфера свободных высказываний». До начала эксперимента высокий уровень выявлен у 8% студентов в контрольной группе и 9% студентов в экспериментальной группе. После эксперимента у 9% и 19% соответственно.

- средний уровень готовности будущего учителя к реализации педагогического наследия М. Монтессори характеризуется средней степенью сформированности, прежде всего, коммуникативных, организаторских способностей и мотивационно-творческой активности личности студентов. Они стремятся адекватно оценивать нравственно-волевые качества собеседников, однако, иногда проявляют некоторую категоричность в восприятии и оценке других, что ведет к недооцениванию волевых и нравственных качеств собеседника и переоцениванию своих собственных. Для студентов, находящихся на среднем уровне характерно не столько умение, сколько стремление к установлению контакта с группой и отношений взаимопонимания и сотрудничества с отдельными собеседниками. Студенты способны определять уровень информированности собеседника, его симпатии и антипатии; владеют нормами литературного языка и этическими нормами поведения. В конфликтных ситуациях часто избирается тактика приспособления или избегания. Студенты пользуются избирательным отношением к приобретению знаний; они неуверенны в том, что в будущем они будут заниматься педагогической деятельностью. Опытнo-экспериментальная работа показала, что основными мотивами учебной деятельности студентов среднего уровня являются: «успешно учиться, чтобы добиться уважения преподавателей», «избегать осуждения и наказания за плохую учебу», «не отставать от сокурсников»,

«стремиться получать стипендию и поэтому учиться на «хорошо» и «отлично», «мои друзья имеют высшее образование, и я не хочу отставать от них», «экзамены нужно сдавать, тратя минимум усилий», «лучше всего я занимаюсь, когда меня периодически стимулируют, подстегивают». Так, если до опытно-экспериментальной работы количество студентов низкого уровня сформированности готовности в контрольной группе составляло 40%, а в экспериментальной 38%, то к концу эксперимента эти цифры выросли до 44% и 59% соответственно.

- низкий уровень готовности будущего учителя к реализации педагогического наследия М. Монтессори характеризуется, прежде всего, низкой степенью сформированности коммуникативных, организаторских способностей и мотивационно-творческой активности личности студентов. Их отличает низкий уровень коммуникативной компетентности; информированности в области межличностного общения; неспособность владеть вниманием аудитории, устанавливать контакт с ней; неспособность управлять своим эмоциональным состоянием перед аудиторией. У студентов низкий уровень владения вербальными и невербальными средствами выразительности речи; неспособность выразить доброжелательность к собеседникам; неумение логично и последовательно построить свое высказывание, в связи с чем предпочитают избегать принятия самостоятельных решений. Они не склонны к организаторской деятельности, эмпатии, рефлексии; не способны к помощи и поддержке, уважению и пониманию обучаемых; у них отсутствует потребность в общении, одобрении. В конфликтных ситуациях предпочитаемой тактикой поведения в конфликте является компромисс или избегание. Низкий уровень характеризуется формальным усвоением знаний, стремлением к поиску обходных путей при сдаче зачетов и экзаменов; отсутствием желания в будущем заниматься педагогической деятельностью; пассивным отношением к общественной жизни вуза, почти отсутствует мотивационная установка на выполнение определенной творческой деятельности. В начале эксперимента низкий уровень выявлен у 52% студентов в контрольной группе и у 53% в экспериментальной группе. В ходе проведения контрольного этапа этот уровень снизился до 47% в контрольной группе и 22% в экспериментальной. В результате проведения опытно-экспериментальной работы четко обозначилась тенденция повышения уровня сформированности готовности будущего учителя к реализации педагогического наследия М. Монтессори (см. рис. 9).

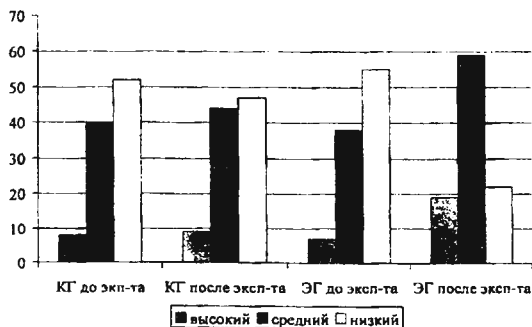


Рис. 9. Готовность будущего учителя к реализации педагогического наследия М. Монтессори

Достоверность полученных результатов оценивалась критерием Пирсона и сделан вывод: до эксперимента различий между группами не наблюдалось, а после эксперимента произошли существенные изменения.  $\chi^2_{\text{эм}} = 30,7$  (при  $p \leq 0,01=13,28$ ) попало в зону значимости, следовательно, эмпирические распределения данных уровней отличаются друг от друга (см. диссертацию с. 171-173, 176).

В заключении обобщены и изложены основные теоретические положения и выводы проведенного исследования.

1. Определена специфика, роль и место педагогических идей М. Монтессори в профессиональной подготовке учителя, которые характеризуются, прежде всего: субъектной интеграцией; сочетанием автономности с коллективными (групповыми) формами образования; качественной оценкой уровня развития обучаемого; центрацией образования на развитие и саморазвитие обучаемых; созданием культурно-развивающей среды для самоопределения и самореализации обучаемых и формирование способности к сотрудничеству, рефлексии, коллективной ответственности.

2. Выявлены и экспериментально обоснованы педагогические условия реализации наследия М. Монтессори в профессиональной подготовке учителя: создание событийно-креативной среды обучения; развитие фасилитационно-инклюзивной направленности личности педагога; включение в содержание профессиональной подготовки учителя курса «Монтессори-педагогика».

3. Создание событийно-креативной среды является условием формирования личности, возможностью ее развития в социальном и пространственно-предметном окружении. Событийно-креативная среда обучения – это многомерное и полифункциональное окружение субъектов педагогического процесса, влияющее на их личностное развитие. Критерием эффективности событийной составляющей можно считать коммуникативную компетентность личности, а критерием эффективности креативной составляющей – личностное саморазвитие.

4. Включение фасилитационно-инклюзивной направленности личности педагога в совокупность педагогических условий реализации педагогического наследия М. Монтессори в профессиональной подготовке учителя обусловлено особенностями профессионально-педагогической деятельности. Фасилитационная составляющая направленности личности педагога предполагает готовность к помощи и поддержке обучаемых, способность к уважению и пониманию их. Показателями фасилитационной составляющей направленности личности педагога могут быть эмпатия, толерантность, личностная рефлексия. Инклюзивная составляющая направленности личности педагога предполагает поиск методов приспособления к широкому кругу возможностей каждого обучаемого и умение выразить принятие и уважение индивидуальных особенностей обучения. Инклюзия учитывает потребности, как и специальные условия и поддержку, необходимые и обучаемому и педагогу для достижения успеха и обуславливает готовность к деятельностиному включению воспитанников в образовательные и социальные программы, как субъектов педагогического процесса. На практике инклюзивная составляющая направленности личности педагога предполагает наличие ценностей и снятие стрессообразующих факторов педагогического процесса и создание на занятиях доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества, с целью деятельностного развития обучаемых, формирования у них оптимальных навыков социальной адаптации.

5. Включение в содержание профессиональной подготовки учителя курса «Монтессори-педагогика» влияет на профессиональную самостоятельность, профессиональное становление, способствует формированию мотивационной направленности студентов на профессиональную самостоятельность реализации педагогического

наследия М. Монтессори, которая диалектично взаимосвязана с мотивацией учебной деятельности студентов и профессиональной деятельности.

6. Опытно-экспериментальная работа показала, что включение в содержание профессиональной подготовки учителя курса «Монтессори-педагогика» обеспечивает условия для личностного, профессионального роста обучаемых, формирует актуальные сегодня действенные компетенции: деятельностные, адаптационно-мобильные, гуманистические, коммуникативно-творческие, способность личности к саморазвитию. Очень высокий, высокий и средний уровень развития коммуникативных способностей в контрольной и экспериментальной группах возрос на 10% и 32% соответственно; уровень развития организаторских способностей на 7% и 24%; эмпатии на 7% и 29%; творческого потенциала на 1% и 33%.

Статистическая обработка количественных и качественных данных показала, что реализация выявленных нами педагогических условий повысила уровень коммуникативных, организаторских способностей, мотивационно-творческой активности студентов в экспериментальной группе. Уровень сознательного регулирования преподавателями своего поведения в ходе проведения диссертационного исследования также повысился. Эмпирические распределения данных уровней до и после эксперимента отличаются друг от друга, различия достоверны, значит произошли существенные изменения ( $\chi^2_{\text{эмп}} = 30,7$  (при  $p \leq 0,01 = 13,28$ )).

Таким образом, проведенное диссертационное исследование по реализации педагогического наследия М. Монтессори в профессиональной подготовке учителя подтвердило гипотезу. Вместе с тем оно не исчерпывает всех аспектов этой комплексной проблемы. Представляется целесообразным продолжать исследования по следующим направлениям:

а) изучение процесса внедрения педагогических идей М. Монтессори в образовательных учреждениях;

б) создание профессионального поля с целью развития обмена мнениями и информацией по внедрению педагогики М. Монтессори между представителями образования и педагогической общественности;

в) изучение педагогического наследия других авторов.

Специальная задача – исследование профессиональной деятельности преподавателей в условиях инновационной образовательной среды.

**Основные положения и результаты исследования отражены в следующих публикациях автора, общим объемом 12,8 п.л.:**

*Публикации в изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ*

1. Максимова Л.А. Педагогическая деятельность учителя в условиях парадигмы свободного воспитания // Казанский педагогический журнал. – 2009. – №3. – С. 96-100.

*Публикации в других изданиях:*

2. Максимова Л.А. Я открываю мир: методическое пособие. – Казань: РИЦ «Школа», 2005. – 40 с.

3. Максимова Л.А. Педагогическая деятельность центра развития ребенка по системе М. Монтессори: методическое пособие. – Альметьевск: ИИЦ АлМИ, 2005. – 30 с.

4. Максимова Л.А. Монтессори-педагогика в вопросах и ответах: методическое пособие. – Альметьевск: ИИЦ АГИМС, 2008. – 57 с.

5. МаксUTOва Л.А. Духовно-нравственное оздоровление семьи // Молодая семья: проблемы и перспективы: материалы республиканской межвузовской научно-практической конференции. – Казань, 2007. – С. 38-39.

6. МаксUTOва Л.А. Роль семьи в развитии свободной личности // Молодая семья: проблемы и перспективы: сборник научных трудов. – Казань: Изд-во ТГТУ, 2008. – Часть 1. – С. 116-118.

7. МаксUTOва Л.А. Экспериментальная деятельность в группе Монтессори // Этнодидактика народов России: обучение и воспитание в состязательной среде: материалы VI Международной научно-практической конференции. – Нижнекамск: Изд-во НМИ, 2008. – С. 67-68.

8. МаксUTOва Л.А. Развитие исследовательской активности в процессе детского экспериментирования // Теория и практика разработки и реализации социально-экономических проектов в вузе: материалы XII научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава. – Альметьевск: АГИМС, 2008. – С. 8-9.

9. МаксUTOва Л.А. Роль семьи в развитии свободной личности // Роль семьи в сохранении и развитии человеческого капитала: материалы Международной научно-практической конференции. – Казань: НОУ ВПО «Академия управления «ТИСБИ», 2008. – С. 177-180.

10. МаксUTOва Л.А. Личность педагога в парадигме свободного воспитания // Компетентностный подход к профессионально-культурному становлению специалиста: материалы Международной научно-практической конференции. – Казань: Отечество, 2008. – С. 301-304.

11. МаксUTOва Л.А. Монтессори-педагогика и ее влияние на психологическую готовность детей к школе // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития: материалы IV Международной научно-практической конференции. – СПб.: СПбГУиП, 2009. – С. 108-109.

12. МаксUTOва Л.А. Профессиональная деятельность педагога-гуманиста в условиях парадигмы свободного воспитания // Молодежь и наука: реальность и будущее: материалы II Международной научно-практической конференции. – Невинномысск: НИЭУП, 2009. – С. 343-345.

13. МаксUTOва Л.А. Свободное воспитание как научная проблема и направление в образовательной практике // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2009. – №4: Педагогика, психология, социология и методика их преподавания. – Часть 2. – С. 100-109.

14. МаксUTOва Л.А. Принципы реализации педагогического наследия М. Монтессори в профессиональной подготовке учителя // Ученые записки Альметьевского государственного института муниципальной службы. – Альметьевск: АГИМС, 2010. – Том 1. – Часть 2. – С. 30-34.

15. МаксUTOва Л.А. Развитие фасилитационно-инклюзивной направленности личности педагога // Риззэддин Фәхрэддин исемендәг. Төбәк педагогик укулары. Мәкаләләр жыйынтыгы. – Әлмәт: Әлмәт дәүләт муниципаль хезмәт институты, 2010. – С. 70-74.

---

Подписано в печать 2.04.10 г. Печать ризографическая.  
Гарнитура Times. Формат бумаги 60х90/16. Объем 1,25 п.л.  
Тираж 100 экз. Заказ № 15

---

Информационно-технологический отдел ИПП ПО РАО  
420039, г. Казань, ул. Исаева, 12  
тел. 542-45-84

10<sup>2</sup>